

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE VÕÕRKEELENA OSAKOND

Ksenia Hartova

**ÕPILASTE HINNANGUD EESTIKEELSELE AINEÕPPELE
NARVA KREENHOLMI GÜMNAASIUMI ÕPILASTE NÄITEL.
SWOT-ANALÜÜS**

Bakalaureusetöö

Juhendaja Raili Pool

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1.Vene õppekeele koolide õpilaste ja õpetajate suhtumine eestikeelsele aineõppele üleminekusse.....	5
1.1. Haridusreform.....	5
1.2. Teise keele õppimine.....	5
1.3. Motivatsioon.....	6
1.4. Kakskeelne haridus.....	8
1.5. Hinnangud.....	9
1.5.1. Põhikooliõpilaste hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes.....	11
1.5.2. LAK-õppe pedagoogide hoiakud eestikeelsele õppele ülemineku suhtes.....	13
2. Mis on SWOT-analüüs?.....	16
2.1 SWOT-analüüs koolis.....	17
2.2. Kuidas on võimalik SWOT-analüüsi rakendada õpilaste suhtes?.....	18
3. Narva Kreenholmi gümnaasiumi õpilaste hinnangud eestikeelsele aineõppele. SWOT-analüüs.....	19
3.1. Andmekogumismeetod ja respondendid.....	19
3.2. Võimalused.....	20
3.2.1. Võimalused, mis annab õppeainete õppimine eesti keeles.....	20
3.2.2. Võimalused, mis on koolis antud eesti keeles õppimiseks.....	21
3.3. Ohud.....	22
3.3.1. Raskused.....	23
3.3.2. Ohud.....	24
3.3.3. Tugevused ja nõrkused.....	25
4.Kokkuvõte.....	26
Kasutatud kirjandus.....	28
Данная учениками оценка обучения на эстонском языке на примере Нарвской Кренгольмской гимназии. SWOT- анализ. Резюме.....	31
Lisa. Kokkuvõte SWOT-analüüsi tulemustest.....	32

Sissejuhatus

Käesoleva bakalaureusetöö teema on õpilaste hinnangud eestikeelsele aineõppele Narva Kreenholmi gümnaasiumi õpilaste näitel. Töö eesmärgiks on selgitada välja, kuidas vene õppekeelega gümnaasiumi õpilased suhtuvad eestikeelsesse aineõppesse praegusel hetkel ehk õppeaastal 2012/2013, kui juba kuus aastat on möödas 2007. aasta haridusreformist, mille kohaselt peab osa õppeainetest muukeelses gümnaasiumis õpetama eesti keeles ning eestikeelsete õppeainete hulk peab järk-järgult suurenema.

Töö koosneb kolmest osast, millest kaks esimest on teoreetilised ja kolmas (põhiosa) on töö autori järeldused, mis põhinevad SWOT-analüüsi tulemustel. Esimeses peatükis käsitletakse haridusreformi põhimõtteid ning selle peamiseid eesmärke, antakse ülevaade kakskeelsusest ja teise keele õppimisest ning motivatsiooni rollist teise keele õppimisel. Kuna Eestis kasutatakse õppimiseks nii eesti kui ka vene keelt, on Eestis olemas kakskeelne haridus ja seepärast on esimeses peatükis ka seda mainitud. Peale seda antakse varasemate uurimuste põhjal lühike ülevaade sellest, missugused hoiakud olid vene õppekeelega koolide õpilastel ja õpetajatel enne reformi elluviimist. Ülevaate koostamisel on kasutatud kaht allikat: Natalja Vaissi (2009) ning Anu Masso ja Katrin Kello (2010) vastavasisulisi artikleid.

Kuna andmete korjamiseks bakalaureusetöö uurimusliku osa jaoks kasutati SWOT-analüüsi, seletatakse teises peatükis, mida see analüüs endast kujutab ja kuidas seda läbi viiakse.

Kolmas peatükk on pühendatud bakalaureusetöö autori uurimusele. Selles kirjeldatakse Narva Kreenholmi gümnaasiumi õpilaste hulgas tehtud küsitluse läbiviimise protsessi ning tehakse järeldused õpilaste antud hinnangute kohta, analüüsides SWOT-analüüsi tulemusi. Õpilaste hinnangutest tervikliku pildi saamiseks on kõik vastused kogutud kokkuvõtlikult töö lisas esitatud tabelisse (vt Lisa).

Uurimuse informantideks on Narva Kreenholmi gümnaasiumi 10. ja 11. klassi õpilased, kelle emakeel on vene keel ja kes praegu (aastal 2013) õpivad 60% õppeainetest eesti keeles ning on seda teinud alates 10. klassist.

Mitmed selle teemaga seotud uurimused (nt Vaiss 2009 ja Masso, Kello 2010) on läbi viidud enne reformi elluviimist ning annavad ülevaate õpilaste ja õpetajate hinnangutest eestikeelsele aineõppele enne tegelikku eestikeelsele aineõppele üleminekut. Käesoleva bakalaureusetöö autori arvates on see teema väga aktuaalne ka praegu, kui vene õppekeelega gümnaasiumide õpilased on juba mitu aastat suuremal või vähemal määral eestikeelses aineõppes osalenud.

1.Vene õppekeelega koolide õpilaste ja õpetajate suhtumine eestikeelsele aineõppele üleminekusse

1.1. Haridusreform

Vastavalt põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava viimastele muudatustele (PGS 1997, PGS 2000, ROK 2007) pidid kõik vene õppekeelega gümnaasiumid alates õppeaastast 2007/2008 osalisele eestikeelsele õppele üle minema. Esialgu hakati eesti keeles õpetama eesti kirjandust, hiljem lisandusid ühiskonnaõpetus ning muusika ja pärast veel geograafia ja Eesti ajalugu. Õppeaastaks 2011–2012 pidi kogu eestikeelsete ainete maht moodustama 60% kõikidest ainetest. (Vaiss 2009: 288) Peamine institutsioon, mis vastutab reformi elluviimise eest, on Haridus- ja Teadusministeerium. Selle reformi peamiseks eesmärgiks on riigikeeleoskuse areng mitte-eestaste hulgas selleks, et avardada nende võimalusi tulevikus õppimisel, muuta inimesi konkurentsivõimelisteks ning aidata neil õnnelikult Eesti ühiskonda integreeruda. (Masso, Kello 2010: 56–57)

1.2. Teise keele õppimine

Teise keele omandamine on teise keele õppimine pärast esimest keelt (Gass, Selinker 2001: 458). Teise keele all mõeldakse seda õppija emakeelest erinevat keelt, mida kasutatakse ühiskonnas ja mis mängib peamist rolli igapäevases kommunikatsioonis (Rannut jt 2003: 281).

Teise keele mõistet on vaja eristada *võõrkeele* mõistest. Erinevus nende vahel seisneb selles, et võõrkeelt õpitakse kuskil selle keele keskkonnast väljas (näiteks hispaania keele kõnelejad õpivad prantsuse keelt Hispaanias), samal ajal kui teist keelt õpitakse selle keele keskkonnas (näiteks, saksa keele kõnelejad õpivad jaapani keelt Jaapanis). (Gass, Selinker 2001: 5)

Bernard Spolsky järgi mõjutab teise keele omandamist see, kes on keeleõppija, mis keelt ta õpib, kui palju aega ta sellele kulutab ja missugustel tingimustel see toimub. Tingimuste all mõeldakse keskkonda, kus õppija keelt õpib, kus toimub sihtkeele kõnelejatega suhtlemine ning kus on võimalus kuulda sõnu ja fraase erinevates kontekstides ja pärast neid kasutada (keeleõppesituatsioon). (Spolsky 1989: 3, viidatud Rannut 2005 järgi)

Teise keele õppimisel saavutavad erinevad inimesed erinevaid tulemusi: mõned saavad sellega paremini hakkama kui teised. Üheks peamiseks takistuseks peetakse barjääri tekkimist, mille all mõeldakse afektiivse filtri (ingl *affective filter*) mõistet. Afektiivne filter on mentaalne blokk, mis takistab keeleõppijal täielikult kasutada selget sisendit, mis ta ta keele omandamisel saab. Kui filter on tugev, viitab see sellele, et õppija tunneb end õppeprotsessi jooksul ebamugavalt, ta on kogu aeg stressiseisundis ja ei saa üldse positiivseid emotsioone keeleõppimisest, sest arvab, et keeleklass on koht, kus paljastatakse tema nõrkused. Kui filter on nõrk, siis ei teki keeleõppijal ebaõnnestumise mõtet, ta peab ennast sihtkeele keskkonna liikmeks ja hakkab “unustama”, et loeb või kuulab teises keeles. (Krashen 1985: 3–4)

1.3. Motivatsioon

Motivatsioon on nähtus, mis põhjendab, miks inimene hakkab tegelema selle või teise tegevusega. Keeleõppemotivatsiooni all mõeldakse motivatsiooni, millest lähtudes inimene hakkab teist keelt õppima. (Gardner 2006: 2)

Igal inimesel on oma motivatsioon. Gardneri (2001) seisukoha järgi õpivad ühed keelt selleks, et tahavad rohkem selle keele kõnelejate kultuurist ja ühiskonnast teada saada, tahavad rohkem selle keele kõnelejatega seotud olla, uute inimestega tutvuda. Sellist motivatsioonitüüpi nimetatakse integratiivseks motivatsiooniks. Kui inimesed õpivad teist keelt selleks, et head töökohta või haridust saada, kui nad saavad aru, et teise keele oskus on tähtis nende tulevase karjääri jaoks, siis on tegemist instrumentaalse motivatsiooniga. (Gardner 2001: 9–10) Keeleõppimises mängib motivatsioon suurt rolli, sest need inimesed, kes on rohkem motiveeritud, saavad paremaid tulemusi, mis omakorda võivad motivatsiooni veel suurendada (Gabaidullina

2009: 303).

Rääkides keele õppimise motivatsioonist koolis, on vaja eristada kaht konteksti: hariduskontekst (ingl *educational context*) ja kultuurikontekst (ingl *cultural context*). Hariduskontekst on seotud õppekava kvaliteediga (kas õppekava on korrektne, on see õigesti tehtud?), klassiõhkkonna ning õpetajate innustuse ja oskustega. Kultuurikonteksti all mõeldakse seda, et igal inimesel on olemas oma kultuur, traditsioonid ning emakeel, millel on oma sõnavara, hääldus ja struktuur. See kõik mõjutab inimese arusaamist. Selline kontekstitüüp on väga tähtis, sest kui sihtkeele kultuur, ühiskond või kõnelejad jätavad halva mulje, siis ei too see häid tulemusi keele õppimisel. (Gardner 2006: 6–8)

Vaadeldes keelde suhtumist, on vaja ka mainida vanemate arvamust, kuna see, mida arvatakse keele või kultuuri kohta peres, mõjutab laste suhtumist. Juhul kui vanematel on positiivne suhtumine eesti keelde ja kui nad saavad keele vajadusest ja tähtsusest aru, hakkavad nad rohkem mõtlema lapse eesti kooli panemisest või sellest, kuidas nende lapse keeleoskust parandada ja veel tõhusamaks muuta. Vastavalt Ü. Rannuti läbi viidud küsitlusele, mis puudutas eesti keelde suhtumist, on näha, et Tallinna keelekeskkonnas, kus on olemas piirkonnad, kus venelaste protsent on väga suur, suhtutakse eesti keelde väga positiivselt ja hinnatakse seda kõrgel tasemel. Loomulikult põhineb positiivne suhtumine vanemate kogemusel, sest enamik neist käisid eesti koolis ning kasutavad eesti keelt üsna tihti või iga päev. (Rannut 2005: 57)

Ü. Rannuti poolt läbi viidud intervjuude tulemustest on näha, et juhul kui peres üks vanematest on eestlane, ei teki üldse lastel probleeme eesti keeles rääkimisega. Koolivalikut peetakse ka üheks tähtsamaks teguriks keele õppimisel. Juhul kui vene emakeelega laps käib eesti koolis, puutub ta eestlastega kokku iga päev, temal tekib ka eesti emakeelega sõpruskond, mis soodustab tal keelepraktika võimalust, mida pole võimalik öelda vene õppekeelega koolis käijate kohta, sest nemad räägivad väljaspool kooli peamiselt vene keeles. Vaatamata sellele, et vene õppekeelega koolide õpilased õpivad eesti keelt juba lasteaiast, on nende suhtlemisoskus väikseim, kuna nad ei tunne, et neil on vaja eesti keeles suhelda. (Rannut 2005: 74)

„- *А среди эстонцев у тебя есть тоже друзья? [Aga kas eestlaste hulgas on sul ka sõpru?]*

ITAV4T: Нет. [Ei.]

А почему? [Aga miks?]

ITAV4T: Потому что у нас во дворе одни русские дети, эстонцев у нас нету. [Sest meil on õues ainult vene lapsed eestlasi meil pole.] “ (Rannut 2005: 74)

Eelnev näide illustreerib Ü. Rannuti (2005) uurimuse informantide suhtumist eesti keele õppimise vajalikkusesse.

1.4. Kakskeelne haridus

Kuna eesti keel on vene õppekeelega õpetajate ja õpilaste jaoks teine keel, on Eestis olemas kakskeelne haridus, mille all mõeldakse õppekorraldust, mille käigus õppekeelena kasutatakse kaht või rohkemat keelt. Baker jt laiendavad seda mõistet, rääkides sellest, et see on korraldus, mis ei soodusta õppijate kakskeelsust, kuid selle all mõistetakse kindlaid sotsiaalseid ja keelepoliitilisi eesmärke (Baker 2006, Skutnabb-Kangas, McCarty 2008, viidatud Vaiss 2009 järgi).

Kakskeelsusest rääkides on vaja eristada kaht mõistet – lisanduv (ingl *additive bilingualism*) ja taanduv kakskeelsus (ingl *subtractive bilingualism*). Lisanduva kakskeelsuse all mõeldakse seda olukorda, kus inimene õpib teist keelt, keeldumata esimesest keelest. Peale selle, „*teine keel lihtsalt lisandub esimesele keelele, mitte ei asenda seda.*“ Teine olukord on, kui inimeselt oodatakse, et ta hakkab teises keeles rääkima kodus, koolis, tööl jm ja see hakkab aegamisi esimest keelt asendama. Siis on tegemist taanduva kakskeelsusega. (Baker 2005: 26)

Paljud poliitikud, ametnikud ja muud seltskonnategelased proovivad sageli vähemuskeele asemele panna enamuskeelt, argumenteerides seda niimoodi, et enamuskeel annab võimaluse tööturul paremat positsiooni saavutada, tagab võrdseid võimalusi. Väga tihti võib tekkida niisugune situatsioon, et kui vanemad ei pööra piisavat tähelepanu teise keele omandamisele, siis kodune keel asendatakse enamuskeelega. Sel juhul kasutada mõistet *kakskeelne laps* ei ole asjakohane. (Baker

2005: 27)

20. sajandi esimese poole uurijate seisukoha järgi oli kakskeelsus kahjulik, kuna see kahjustas tollaste arusaamade järgi emakeele normaalset arenemist, tekkis probleeme identiteediga (sest inimene ei osanud öelda, mis rahvusest ta on), kakskeelsete inimeste IQ-testide tulemused olid halvemad kui ükskeelsetel inimestel jm. Rannut jt arvavad, et on eksitav selliseid argumente usaldada, kuna need järeldused olid peamiselt tehtud uusimmigrantide näitel, mis ei olnud õige, sest keel on alati sotsiaalse kontekstiga seotud olnud. Kui küsitleti rikkamaid ja erudeeritumaid inimesi, siis saadi hoopis teisi tulemusi. (Rannut jt 2003: 139–140, 145)

Tänapäeval mõeldakse kakskeelseks saamise all rohkem kui lihtsalt keele õppimist. See mõjutab inimese elu kõikides elusfäärides – hariduses, ühiskonnas, sotsiaalses, majanduslikus või kultuurilises keskkonnas. See nähtus annab võimaluse teistest erinevatest rahvustest inimestega vabalt suhelda, saada uut kultuurilist kogemust (tutvuda uute kommete ja traditsiooniga). Peale selle võimaldab see oma mõtteid „väljendada kirjalikult kahes keeles“, lugeda erinevate rahvaste kirjandust ja saada haridust teises keeles. (Baker 2005: 34–35)

Vestluskeelt valides on igal inimesel oma põhjused. See sõltub sellest, kas vestlus on formaalne või mitte, kaasvestleja vanusest, haridusest ja staatusest, kas ta on ka kakskeelne või monolingvaal. Peale selle, keelevalikut võib mõjutada ka vestluse eesmärk ja koht, kus see vestlus toimub (kas koolis, kodus, tööl jm). (Rannut jt 2003: 148–149, 157)

Kakskeelse hariduse mudeliks, mis on tänapäeval maailmas hästi levinud, peetakse lõimitud aine- ja keeleõppe strateegiat (LAK-õpe; ingl *CLIL – Content and Language Integrated Learning*), mis võib toimuda erinevates vormides: varajane ja hiline keelekümblus, osaline võõrkeelne õpe, mitmesugused keelelaagrid ja -projektid. (Hausenberg, Saarso 2008)

1.5. Hinnangud

Esialgne haridusreform, samamoodi kui Eesti lõimumiskava, on läbi viidud rahvusriigi (etnilise) diskursuse abil. See kestab alates 1990ndatest ja alles aastal 2007

muutus olukord natuke selgemaks. Tänapäevased suundumused näitavad etnilise rahvusriigi diskursuse kahanemist, nagu sallivuse kasv rahvusrühmade küsimuses või tekkinud arutelud rangete Eesti kodanikuõiguste nõudmiste kohta. Avalike arutelude järgi on venekeelne elanikkond mures, et selline üleminek võib halvasti mõjutada vene õppekeelega õpilaste õppetulemusi, et paljud õpetajad tunnevad end ebakindlamalt metoodilistes küsimustes, samuti veel oma teadmistes ja oskustes, kui õpetamine on eesti keeles. (Masso, Kello 2010: 56–57)

Selleks, et hinnata õpilaste ja õpetajate suhtumist eesti keeles õppimisse, tugineb bakalaureusetöö autor kahele artiklile, milles on avaldatud erinevate uurimuste tulemused. Esimene on Natalja Vaissi artikkel (2009) „Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust“. Selle artikli uurimistulemused tuginevad detsembrist 2006 maini 2007 läbi viidud internetiküsitlustel vene õppekeelega põhikooli lõpetajate ja eesti keeles õpetavate õpetajate hulgas. Koostati elektroonilised ankeedid, mis koosnesid nii valikvastustega kui ka avatud küsimustest. Uuringus osales 24 kooli – 30 eestikeelse LAK-õppe õpetajat ja 815 vene või eesti-vene õppekeele üheksanda klassi õpilast (400 õpilast Harjumaalt, 315 Ida-Virumaalt ja 100 Eesti teistest maakondadest). Õpilaste ankeedid olid venekeelsed, aga õpetajad võisid valida, kas vastata vene või eesti keeles. Osalevate õpilaste vanus oli 14–17 aastat, nende emakeel oli peamiselt vene keel, aga emakeelte hulgas oli ka ukraina, läti, aserbaidžaaani ja gruusia keel. (Vaiss 2009: 290)

Teine on Anu Masso ja Katrin Kello (2010) artikkel „Implementing Educational Changes: Teachers’ Attitude towards the Transition to Estonian as a Language of Instruction in Russian-Medium Schools“. Artikli empiiriliseks aluseks on andmed kvantitatiivse uuringu kohta, mis oli läbi viidud 2009. aasta kevadel vene kooli õpetajate hulgas. Esialgu osales 46 munitsipaalkooli (912 õpetajat), lõplikult oli kaasatud 40 kooli ja 683 õpetajat. See oli anonüümne küsitlus, mille abil analüüsitakse õpetajate emotsionaalset, praktilist ning kultuurilist valmisolekut õppemuutusteks. See analüüs koosnes kolmest osast – üldine ülevaade õpetajate suhtumise kohta, mis põhines deskriptiivsel statistikal, samuti *axis*-faktori ning *k-means cluster*’i analüüsid.

(Masso, Kello 2010: 57)

1.5.1. Põhikooliõpilaste hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes

Õpilaste suhtumist uuriti Vaissi uurimuses küsimuste abil, näiteks: *“Kas sa pead 2007. aasta gümnaasiumireformi vajalikuks?”*, *“Kas sinu arvates peaksid gümnaasiumiõpilased õppima vähemalt mõningaid aineid eesti keeles?”*, *“Millise eesti või võõrkeelse õppemahuga gümnaasiumis sa eelistaksid oma õpinguid jätkata?”* ning *“Kui sa oleksid võinud valida, mis keeles sa tahaksid õppida suuremat osa (üle 60%) aineid gümnaasiumis?”* (Vaiss 2009: 291) Küsimuste vastused aitasid hinnata õpilaste psühholoogilist valmisolekut eestikeelseks õppimiseks, eelistusi põhilise õppekeele valikul ning nende hoiakuid.

N. Vaissi (2009) uurimuse tulemuste järgi olid õpilaste hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes märgatavalt positiivsed. Niimoodi vastasid need õpilased, kes oskavad eesti keelt hästi või kelle keeleoskus on piisav eesti keeles õppimiseks või need, kes arvasid, et nad on üsna *“andekad keele õppimisel”*. Oma kõrget keeleoskuse hinnangut põhjendasid õpilased eelneva kogemusega eestikeelsel õppimisel. (Vaiss 2009: 291)

Vaatamata sellele on olemas ka negatiivne suhtumine. See oli seotud eesti keeles õpetatavate õppeainete mahu suurenemisega, ebapiisava keeleoskusega ja sellega, et kas tõesti see reform annab võimaluse riigikeele oskust parandada. Vaissi uurimuse tulemustest on näha, et õpilased eelistaksid rohkem õppida eesti keeles ainult mõnesid aineid, mitte 60% protsenti kõikidest ainetest. Peale selle olid respondendid väga kriitilised eestikeelsele õppele ülemineku suhtes võrreldes sellega, et nad olid rohkem valmis *“üksikuid aineid eesti keeles õppima”*. (Vaiss 2009: 292) Vaissi väitel võis õpilaste nii negatiivne või skeptiline suhtumine olla seotud ka vanemate suhtumisega eestikeelsesesse õppesse (Vaiss 2009: 298).

Vaissi (2009) tulemuste järgi oli Harjumaa ja Ida-Virumaa õpilastel kõige kriitilisem suhtumine kõikides küsimustes, tema küsitluse tulemusi illustreerib tabel 1.

Tabel 1. Õpilaste hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes regioonide lõikes (%) (Vaiss 2009: 293).

Tabel 3. Õpilaste hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes regioonide lõikes (%)

Hoiak	Harjumaa õpilased	Ida-Virumaa õpilased	Ülejäänud Eesti õpilased	Kõik õpilased
Arvab, et vene õppekeelega gümnaasiumi õpilased peavad õppima vähemalt mõningaid aineid eesti keeles	55%	50%	76%	56%
Soovib õppida gümnaasiumis, kus umbes 50% ainetest õpetatakse eesti keeles	17%	20%	40%	21%
Arvab, et 2007. aasta gümnaasiumireform on vajalik	18%	17%	27%	19%
Soovib õppida üle 60% gümnaasiumiastme ainetest eesti keeles	6%	8%	19%	8%

Avatud küsimuste vastused andsid parema ülevaate õpilaste hoiakutest gümnaasiumireformi suhtes. Oma positiivset seisukohta põhjendavad õpilased sellega, et *“Me elame Eestimaal ja peame oskama riigikeelt”, “Kõik Eesti elanikud peavad valdama riigikeelt”* jms. See annab võimaluse järeldada, et inimesed saavad aru, et eestikeelne õpe aitab efektiivselt oma keeleoskust parandada, ning riigikeele valdamine teeb seose Eesti riigiga tugevamaks. (Vaiss 2009: 293) Enamikul reformi pooldajatel olid siiski rohkem instrumentaalsed kui integratiivsed motiivid, nt sellised, et hea keeleoskus aitab head töökohta leida, ülikooli sisse astuda, et see on hea keelepraktika, mis annab võimaluse eestlastega suhelda. (Vaiss 2009: 293) Leidus ka selliseid õpilasi, kes avaldasid üsna agressiivseid mõtteid – reformis nähti *„tahet venelastest vägisi eestlasi teha“*, *„tahet hävitada venekeelset haridust Eestist“* jms (Vaiss 2009: 294).

Natalja Vaiss (2009) toob välja üldiselt eestikeelse aineõppe positiivseid ja negatiivseid mõjusid õpilaste arvates. Positiivsed küljed (Vaiss 2009):

- Eesti keele oskuse tõhus arenemine
- Õpilased hakkavad paremini eestikeelsest kõnest aru saama ja oma mõtteid selgemalt väljendama, mis muudab neid enesekindlamaks
- Pärast on lihtsam õppida gümnaasiumis või ülikoolis
- Lihtsalt meeldib eesti keel.

Negatiivsed küljed (Vaiss 2009):

- Raske õppimine
- Tõlkimine võtab palju aega
- On raske oma mõtteid korrektselt formuleerida
- Nõrgad aineteadmised ja emakeeleoskus
- Halvad hinded
- Lisakoormus

Kokkuvõtteks annavad Vaissi uurimuse andmed võimaluse järeldada, et vähemalt pool respondentidest oli nõus mõnesid aineid eesti keeles õppima, kuid samal ajal enamik vastanutest tahaks gümnaasiumis õppida vene keeles (Vaiss 2009: 294).

1.5.2. LAK-õppe pedagoogide hoiakud eestikeelsele õppele ülemineku suhtes

Natalja Vaissi uurimuse tulemuste järgi olid LAK-õppe õpetajad üsna kriitilised gümnaasiumireformi suhtes, ainult 12 tema poolt küsitatud õpetajatest arvas, et reform on vajalik. Mis puutub nende vene emakeelega kolleegidesse, siis 17 õpetajast toetas reformi ainult 4 ja 12-st eesti emakeelega kolleegist vastavalt kaheksa õpetajat. Kui eristada regioone, siis kõige skeptilisemad olid Ida-Virumaa õpetajad, kus seitsmest pooldas reformi ainult kaks. (Vaiss 2009: 294–295)

Õpetajatel tekkivad erinevad probleemid – nad tunnevad toetuse puudust kolleegide ja lapsevanemate poolt, on vaja kulutada palju aega tunni ettevalmistamiseks, õppematerjale kohandada jne (Vaiss 2009: 297). Vaissi (2009) väitel peab meie riik aitama vene kooli eesti keeles õpetavaid õpetajaid, pakkudes õppekirjanduse väljaandmist ning metoodikaalase täiendusõppe korraldamist. Natalja Vaissi arvates oleks hea luua interaktiivne veebikeskkond, kus õpetajad võiksid oma kogemusi jagada. Samuti oleks hea, kui eesti keele õppimine toimuks põhikooli valikainete kaudu. (Vaiss 2009)

Vaatamata probleemidele on olemas ka positiivsed küljed – õpetamine eesti keeles annab hea võimaluse enesearendamiseks ning keelepraktikaks ja keeleoskuse arendamiseks (Vaiss 2009: 294–297).

Anu Masso ja Katrin Kello (2010) artikli põhjal on võimalik analüüsida kogu õhkkonda. Uurimuse tulemuste järgi esineb 23%-l nende poolt küsitletud õpetajatest optimistlik orientatsioon: on näha, et õpetajate rühm on suhteliselt rahul oma uuritava hetke (kevad 2009) eesti keeles õpetamise ulatusega. 21% õpetajatest suhtub olukorda üsna skeptiliselt. Rääkides haridussüsteemist üldiselt, on 14%-l õpetajatest olemas nii positiivne hinnang (hariduskvaliteedi, põhi-, kesk- ja kõrghariduse muutuste kohta) kui ka negatiivne (õpetajate koolituse, õpetajate töö ja töötingimuste, ning õpilaste ja koolide arvu kohta, kuid nendel faktoritel on olemas ka positiivne orientatsioon). (Masso, Kello 2010: 63–68)

Rääkides õpetajate koolitusest ja töötingimustest, vastas 21% õpetajatest, et nende arvamus selle kohta muutub positiivsemaks ja seepärast hakkavad õpetajad oma erialase arengu võimalustest rahuolu tundma. Päris pessimistlikult suhtub 22% respondentidest – seda rühma iseloomustab rahulolematuse nii õppeainete arvuga, mida on vaja õpetada eesti keeles kui ka vajadusega kasutada eesti keelt õppekeelena. (Masso, Kello 2010: 63–68)

Masso ja Kello tõdevad oma artikli lõpus, et on olemas erinev suhtumine – mõned arvavad, et need muutused on väga kurvastavad ja kiired, teised võtsid neid positiivselt vastu ja ülejäänud suhtuvad sellesse pessimistlikult ja skeptiliselt. Kokkuvõtteks on võimalik järeldada, et õpetajate valmisolek luua uut kultuuri võib nõuda selgemat sõnumit ning rohkem praktilisi samme riigi poolt, arutades isikute iseloomu üleminekul eestikeelsele õppele. (Masso, Kello 2010: 69–70)

2. Mis on SWOT-analüüs?

SWOT-analüüs on põhiline ja lihtne mudel, mis annab suuna ja on aluseks turundusplaanide arendamisele. See saavutatakse organisatsioonide tugevuste (mida organisatsioon saab teha) ja puuduste (mida organisatsioon ei saa), lisaks võimaluste (organisatsiooni potentsiaalsed soodsad tingimused) ja ohtude (organisatsiooni potentsiaalsed ebasoodsad tingimused) hindamisega. (Danca)

SWOT-analüüsi nimi tuleb ingliskeelsete sõnade esitähtedest: **S** - *strengths* (tugevused); **W** - *weaknesses* (nõrkused); **O** - *opportunities* (võimalused); **T** - *threats* (ohud).

Analüüsi loojaks peetakse Albert Humphreyd, kes viis Stanfordin Ülikoolis 1960–1970ndail aastail läbi uuringu, kus kasutas materjaliks 500 ettevõtte andmeid, mis olid võetud ajakirja Fortune nimekirjast. (Loomine)

Analüüsi peamiseks rolliks on võtta informatsiooni keskkonnanalüüsist ning rühmitada seda sise- (tugevad ja nõrgad küljed) ja välisküsimusteks (võimalused ja ohud). Kui see on lõpetatud, määrab SWOT-analüüs, kas teave näitab midagi, mis aitab firmal oma eesmärgi saavutada (tugevus või võimalus), või mingit takistust, mida tuleb ületada või minimeerida, et saavutada soovitud tulemusi (nõrkus või oht). (Marketing Strategy 1998, viidatud Danca järgi)

SWOT-analüüsi rakendatakse grupitööde ja diskussioonide käigus, nii individuaalselt kui ka gruppide kaupa. Pärast seda võrreldakse ja arutatakse tulemusi. (Leimann jt 2003: 159)

Ei piisa lihtsalt sellest, kui selgitada välja firma tugevused, nõrkused, võimalused ja ohud. SWOT-analüüsi kasutamine on vajalik, et vähendada või vältida nii nõrkusi kui ka ohte. Nõrkusi tuleks vaadelda selleks, et muuta need tugevusteks, samuti tuleks ohud teha võimalusteks. Lõpuks tuleks tugevused ja võimalused sobitada firma potentsiaali optimeerimiseks. Rakendades SWOT-analüüsi sel viisil, saavutatakse firma mõjuvõim. (Marketing Strategy 1998, viidatud Danca järgi)

Leimanni jt (2003) seisukoha järgi on SWOT-analüüs väärtuslik, sest paneb rõhku sellele, et “strateegia peab tagama kooskõla ettevõtte sisemiste omaduste ja väliskeskkonna vahel”.

Kuna SWOT-analüüsi üldiselt võib kasutada mis tahes organisatsioonis, inimeste ja riikide suhtes, ning ehitada strateegiaid erinevates tegevusvaldkondades, ei ole haridusvaldkond erand.

Eestis on SWOT-analüüs ka väga hästi levinud. Näiteks, Tõstamaa Keskkooli arengukava koostamisel rakendati SWOT-analüüsi selleks, et analüüsida kooli hetkeseisu ja pärast seda määratleda õppe- ja kasvatustegevuse ning juhtimise suunad, mis soodustavad kooli arengut. (Tõstamaa) Seda meetodit kasutati ka näiteks Tallinna noorsootöö arengukava koostamisel, et hetkeolukorda ning noorte vajadusi ja küsimusi kirjeldada. (Tallinn)

2.1 SWOT-analüüs koolis

Kui SWOT-analüüsi viia läbi koolis, siis saab see tõhusamaks vahendiks kooli juhtkonnale, õpetajatele ja kõikidele teistele koolitöötajatele, sest annab võimaluse läbi vaadata kooliprotsesside ja -plaani nõrkusi ja tugevusi. Tegelikult on võimalik seda kasutada mistahes valdkonnas, kui see võib mõjutada tulevaste finants-, planeerimis- ja juhtimisotsuseid. (Rapidbi)

Üks tõhusamaid SWOT-analüüsi läbiviimise meetodeid on teha seda meeskonnas. Peale selle ei tohi ohte ja nõrku külgi peita või alahinnata, sest kui neid ignoreerida, võivad nad tagasi tulla ja veel rohkem kahju teha. Muidugi ei ole analüüsi eesmärgiks kõikide ohtude ja nõrkuste neutraliseerimine, vaid see annab võimaluse nendeks valmis olla ja neid kuidagi vältida. (Rapidbi)

SWOT-analüüs on kasulik meetod, mida saab ka rakendada õpilaste suhtes isiklikul tasandil, et uurida ja arendada näiteks erivajadustega õpilaste tingimusi, tõsta õpilaste eneseteadvust õppimise kontekstis ning saada tagasisidet, mida õpilased arvavad õpetajate õpetamise stiili ja meetodite kohta. (Teaching expertise)

SWOT-analüüsi on laialt kasutatud probleemide lahendamiseks ja projektide planeerimiseks. See aitab õpetajal keskenduda olulise projekti võtmeküsimustele.

Kuid SWOT-analüüsi saab kasutada ka isiklikus kontekstis. Kui seda kasutatakse sel viisil, siis analüüs võib näidata, kuidas täielikult ära kasutada õpilaste annet ja võimeid. See võib aidata uusi õppimisvõimalusi avastada ja kõrvaldada tajutud ohtusid õppekeskkonnas. (Teaching expertise)

2.2. Kuidas on võimalik SWOT-analüüsi rakendada õpilaste suhtes?

Õpetaja võib uurida viise, kuidas oleks võimalik isikupärastada õpilaste õppimist ja arendada diferentseerimist klassiruumis. See peaks põhinema küsimuste vastustel, mis on seotud nelja valdkonnaga :

- Tugevused – Millised on teie isiklikud tugevused ja kättesaadavad ressursid?
- Nõrkused – Missugustes valdkondades te tahaksite midagi parandada?
- Võimalused – Millised võimalused on koolis antud, mis meeldivad teile kõige rohkem? Milliseid võimalusi näete oma õppimise arendamiseks?
- Ohud – Millised takistused või tõkked teil on? Kas need on ohtlikud teie õppimise jaoks?

Pärast peab õpetaja neid ideid oma õpilastega arutama, arvestades sellega, et nende eraelu on puutumatu. See ei ole tähtis, millises järjekorras need mõtted tulevad, sest rohkem oluline on salvestada neid paberil ja kasutada nõksuna arutelu ja arengu jaoks. Kui õpilased saavad oma läbi töötatud tugevuste, nõrkuste, võimaluste ja ohtude nimekirja, siis võivad nad mõtlema hakata, kas tugevused ja võimalused kaaluvad puudused ja ohud üles. Kuna nad võivad näha, et seal on otsene oht, mis tähendab, et idee ei ole rahuldav, on vaja proovida panna õpilasi natuke sügavamalt mõtlema, kas ideed saab kuidagi muuta, et vähendada seda ohtu. (Teaching expertise)

3. Narva Kreenholmi gümnaasiumi õpilaste hinnangud eestikeelsele aineõppele. SWOT-analüüs

3.1. Andmekogumismeetod ja respondendid

Andmete kogumiseks kasutati SWOT-analüüsi, millest oli juttu eelmises peatükis. SWOT-analüüsi tulemused põhinevad märtsis 2013 Narva Kreenholmi gümnaasiumi õpilaste seas läbi viidud küsitlusel. Ankeedid koosnesid avatud küsimustest, mis olid jagatud neljaks grupiks: tugevused, nõrkused, võimalused ja ohud.

Küsitluse läbiviimisel tutvustati osalejatele küsitluse eesmärke ning seletati täitmise reegleid. Õpilastele täitmiseks antud ankeedid olid kahepoolsed ja õpilased said ise valida, mis keeles nad tahaks küsimustele vastata, kas vene või eesti keeles. Nagu oli eeldatud, valisid kõik respondendid venekeelse variandi. Kaks osalejat hakkasid vastama eesti keeles, kuid pärast, kui nad olid aru saanud, et on võimalik vastata vene keeles, jätkasid ankeedi täitmist just vene keeles.

Küsitluses osales kokku 61 õpilast, kellest 30 olid 11. klassi õpilased (kaks klassi) ja 31 10. klassi õpilased (kaks klassi). Respondendid olid vanuses 16–18 aastat, kõigi emakeel oli vene keel.

Juba kaks aastat kehtib Narva Kreenholmi gümnaasiumis õppimissüsteem, kus klassid on jagatud erinevateks õppesuundadeks: sotsiaalne suund kitsa või laia matemaatikaga, humanitaarne ja tehniline suund. Jagamine algab alates kaheksandast klassist. Süsteem on ülikoolisüsteemiga sarnane, sest see koosneb põhiainetest, millest osavõtt on kohustuslik sõltumata suunast, sest need on riikliku õppekavaga ette nähtud, ja valikained, temaatilised ained, mida õpilased õpivad juba oma suunas. Näiteks tehnilises suunas õpitakse matemaatikat, loogikat ja 3D-mudeldust, humanitaarsuunas pööratakse rohkem tähelepanu ajaloole, sotsiaalsuunas – Eesti ajaloole, eesti kirjandusele, inimeseõpetusele jt. Sõltuvalt suunast on õpilastel erinev eesti keele „koormus“, sest näiteks sotsiaalsuunas, kus õpitakse kirjandust, on rohkem vajadust eesti keeles rääkida. Üldiselt õpivad käesoleva küsitluse respondendid koolis eesti keeles selliseid õppeaineid nagu muusika, geograafia, eesti kirjandus, Eesti ajalugu, kehaline kasvatus (teooria), matemaatika, keemia ja füüsika (osaliselt),

psühholoogia, inimeseõpetus, maailmakirjandus, kunst, eesti keel ja pereõpetus.

Kuna ankeetide analüüsimise jooksul sai selgeks, et kõigi klasside vastused on enamjaolt samasugused ja suuri erinevusi ei ole, on analüüsiosas kõik need ankeedid kokku pandud ja tulemused kirjeldavad kokkuvõtlikult kõigi nelja klassi arvamust. Kõik lühendatud ja eesti keelde tõlgitud vastused on esitatud tabelis, mis asub lisas töö lõpus (vt Lisa).

3.2. Võimalused

Esimene küsimuste grupp annab ülevaate õpilaste võimaluste kohta eestikeelsel õppimisel. See koosneb kahest küsimusest:

- Missuguseid võimalusi annab Teile õppeainete õppimine eesti keeles? (Какие возможности Вам дает изучение предметов на эстонском языке?)
- Missugused võimalused on Teie koolis antud eesti keeles õppimiseks? (Какие возможности Вам даны в школе для обучения на эстонском языке?)

3.2.1. Võimalused, mis annab õppeainete õppimine eesti keeles

Ilmnes, et kõige suurem osa vastanutest oli seisukohal, et õppimine eesti keeles annab eelkõige võimaluse eesti keelt praktiseerida ja sõnavara laiendada, mis omakorda muudab inimest enesekindlamaks ja võimaldab rääkida mistahes teemal. Kui õpilastel on rohkem suhtlemispraktikat, siis saavad nad eestlastega vabalt rääkida, eriti kui nad sõidavad teise linna, kus vene keele kõnelejaid on vähe, pealegi saavad nad eesti keeles uudiseid vaadata, raadiot kuulata ning ajakirju või eesti autorite raamatuid lugeda (näited 1 ja 2).

(1) Я считаю, что это хорошая возможность каждый день практиковать свои навыки, а также слушать эстонскую речь, пробовать, не боясь, отвечать.

(Ma arvan, et on tore võimalus iga päev oma oskuseid praktiseerida ja eestikeelset kõnet kuulata.)

(2) Дает возможность разговаривать на эстонском языке, выражать свои мысли, читать эстонскую литературу, а также писать на эстонском.

(Annab võimaluse eesti keeles rääkida, oma mõtteid väljendada, eesti kirjandust lugeda ja eesti keeles kirjutada.)

Vastajate hulgas oli neid, kes arvasid, et eesti keeles õppimine tagab eduka riigieksamite sooritamise ning heasse ülikooli sissesaamise. Kuna eesti keel on riigikeel, leidus selliseid õpilasi, kes said selle tähtsusest ja õppimise vajadusest aru (näide 3).

(3) Поскольку эстонский язык является государственным языком, проживая в Эстонии, чтобы найти хорошую работу, необходимо говорить на нем, чему и способствует изучение языка.

(Kuna eesti keel on riigikeel, Eestis elades, selleks, et hea töökoht leida, on vaja eesti keeles rääkida, mida soodustabki keeleõppimine.)

Oli ka paar õpilast, kellel olid väga huvitavad seisukohad, näiteks, et eesti keeles õppimine annab võimaluse tunda ennast rahulikumana Eestis elades või et see aitab edukalt Eesti kodakondsuse saada, selleks et hiljem välismaale õppima minna.

Vaatamata positiivsele tendentsile, on väike osa vastanutest, kelle arvates ei anna eesti keeles õppimine üldse mingeid võimalusi või võimaldab hoopis õpetaja räägitu mittemõistmist (näide 4).

(4) Дает возможность не понимать, что говорит учитель.

(Annab võimaluse mitte aru saada, millest õpetaja räägib.)

3.2.2. Võimalused, mis on koolis antud eesti keeles õppimiseks

Järgmiseks eesmärgiks oli selgitada välja, missugused võimalused on respondentidele koolis antud, selleks et õppida eesti keeles. Küsimuse vastused näitavad, et lisaks eesti keeles toimuvatele õppetundidele korraldatakse erinevaid reise, õpilased osalevad erinevates projektides, kus nad suhtlevad inimestega, kelle jaoks eesti keel on emakeel (näited 5 ja 6).

(5) Уроки на эстонском языке, устраиваются различные поездки, показывают различные презентации, видео.

(Tunnid eesti keeles, korraldatakse erinevaid reise, näidatakse presentatsioone ning videosid.)

(6) Поездки в университеты, встречи с людьми, для которых эстонский язык является родным языком.

(Reisid ülikoolidesse, kohtumised inimestega, kelle jaoks eesti keel on emakeel.)

Peale eestikeelsete õpikute antakse õpilastele erinevaid lisamaterjale. Selleks, et hõlbustada tööd õppematerjaliga, on koolis olemas piisav hulk sõnastikke.

Lisaks sellele rõhutab suurem osa õpilastest eriti õpetajate tööd, kes räägivad vabalt eesti keeles ja kelle poole iga õpilane saab pöörduda, kui temal tekib mingi probleem. Selleks on olemas spetsiaalsed konsultatsiooniajad. Peale selle, kui õpilastel jääb midagi arusaamatuks, siis õpetaja seletab materjali uuesti, kuni õpilane saab kõigest aru. Lisaks grammatikale pööratakse erilist tähelepanu ka hääldusele. Lõpetuseks mainiti ka, et lisaks õppetundidele räägivad õpetajad õpilastega ka vahetunnis eesti keeles (näited 7, 8 ja 9).

(7) Учителя свободно владеют эстонским языком и могут помочь или объяснить, например, перевод слов или показать правильное произношение.

(Õpetajad valdavad eesti keelt vabalt ja saavad õpilasi aidata või midagi seletada, näiteks, sõnade tõlget, või näidata, kuidas õigesti sõnu hääletada.)

(8) Учителя больше общаются с нами на эстонском языке, даже на переменгах.

(Õpetajad rohkem räägivad meiega eesti keeles, isegi vahetunni jooksul.)

(9) В нашей школе 60% предметов изучается на эстонском языке; сильные учителя, а также у нас есть время для консультаций, где все объяснят и помогут.

(Meie koolis õpitakse 60% ainetest eesti keeles; head õpetajad ja veel meil on olemas konsultatsiooniajad, kus seletatakse kõike ning aidatakse.)

3.3. Ohud

Teise grupi küsimuse vastused annavad võimaluse analüüsida õpilaste ohte ja raskusi, mis tekivad eesti keeles õppimise jooksul:

- Milliste raskustega Te puutute kokku eesti keeles õppimise jooksul? Kui raskusi on, siis kuidas nad kajastuvad Teie õppimises?(С какими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе обучения на эстонском? Если трудности есть то, как они отражаются на Вашей учебе?)
- Milliseid ohte Te näete eesti keeles õppimises? Missuguseid ohte võib õppeainete eesti keeles õppimine Teie arvates endaga kaasa tuua?(Какие угрозы Вы видите в обучении на эстонском языке? Какую опасность несет с собой изучение предметов на эстонском?)

3.3.1. Raskused

Kõige levinum raskustest oli see, et mõned õppeained on väga rasked, isegi kui neid õpetatakse emakeeles, aga kui seda tehakse võõrkeeles, tekib suurem arusaamatus ning teema jääb omandamata. Peale selle suureneb koormus, sest õpilastel on vaja rohkem aega kulutada eesti keeles õpetatavate õppeainete kodutöö tegemisele, uute sõnade tõlkimisele (näide 10).

(10) Многие предметы и без того трудны для изучения, а изучая их еще и на эстонском языке, возникают еще большие проблемы.

(Paljud õppeained on ilma selletagi juba õppimiseks rasked, aga õppides neid eesti keeles, tekivad veel suuremad probleemid.)

Teiseks, õpilased on seisukohal, et õppides aineid eesti keeles, pööratakse rohkem tähelepanu keelele ja seepärast jääb aine omandamata, praktiseeritakse ainult keelt. Vastustes toodi välja ka arvamusi, et selleks, et head hinnet saada, õpitakse mingi tekst pähe, kuid tegelikke teadmisi ei ole (näited 11, 12 ja 13).

(11) На многих предметах ученик практикует лишь эстонский, а знания по предмету остаются неувоенными.

(Erinevates ainetes praktiseeritakse ainult eesti keelt, aga materjal jääb omandamata.)

(12) Не будет реальных знаний предмета, а только знание эстонского.

(Ei ole tegelikke õppeaine teadmisi, vaid ainult eesti keele oskus.)

(13) Ученики просто зазубривают текст, а реальных знаний нет.

(Õpilased lihtsalt õpivad teksti pähe, aga tegelikke teadmisi pole.)

Kolmandaks takistuseks on ebapiisav sõnavara, eriti terminite sõnavara, mis omakorda ka suurendab koormust.

3.3.2. Ohud

Peamiseks ohuks oli õpilaste arvates see, et kuna materjal jääb omandamata, võib see halvasti mõjuda nende hinnetele ning nad ei saa piisavalt teadmisi. Lisaks sellele muretseb suur osa vastanutest, et kuna nad hakkavad termineid või lihtsalt teemat eesti keeles õppima, siis nad ei suuda oma mõtteid vene keeles korrektselt väljendada (näide 14).

(14) Я боюсь, что после обучения на эстонском языке у меня будет мало знаний и то, что я разучусь правильно формулировать мысли на родном языке.

(Ma kardan, et pärast eesti keeles õppimist mul on vähem teadmisi ja seda, et ma võõrdun vene keeles mõtete formuleerimisest.)

Vene keelest rääkides on vaja rõhutada, et on olemas õpilaste hulk, kes on mures selle pärast, et nad hakkavad oma emakeelest võõrduma. Peamiselt muretsevad nad vene keele kirjaoskuse pärast, sest paljud õpilastest ei suuda eesti keelt täielikult ära õppida ja samal ajal hakkavad nad vene keele õigekirjareegleid unustama. Sellest tulenevalt kardavad nad muutuda kahes keeles kirjaoskamatuteks.

Vastustest tuli välja ka arvamus, et eesti keeles õppimine mõjutab inimese psüühilist seisundit suure koormuse tõttu, mille pärast õpilasel tekib mure, et ta ei suuda edukalt eksameid sooritada.

Kokkuvõtteks on võimalik öelda, et vaatamata takistustele leidub selliseid õpilasi, kes ei näe eesti keeles õppimises mingit ohtu, vastupidi, nad peavad seda vajalikuks (näited 15 ja 16).

(15) Несмотря на трудности, я не вижу никаких угроз в обучении на эстонском языке. Я думаю, что это наоборот хорошо, т.к это улучшает знание по эстонскому языку.

(Vaatamata raskustele, ma ei näe mingit ohtu eesti keeles õppimises. Ma arvan, et vastupidi, see on tore, sest parandab eesti keele oskust.)

(16) Я не вижу угроз, я вижу помощь.

(Ma ei näe ohte, ma näen abi.)

3.4. Tugevused ja nõrkused

Kaks viimast plokki koosnevad küsimustest, kus õpilased annavad ülevaate oma tugevustest ja nõrkustest ning sellest, kuidas nad saavad nõrkusi tugevusteks muuta, näiteks rohkem lugeda, tõlkida, uusi sõnu õppida ja eesti uudiseid ning filme vaadata. Erilist tähelepanu on vaja pöörata küsimusele „Kas tunnete teadmiste juurdekasvu ja tunnete end kindlamana eesti keele valdamisel, kui hakkasite õppima keeleklassis?“

Rohkem kui pool respondentidest vastas, et nad tunnevad, et nende eesti keele oskus on muutunud paremaks, et neil on muutunud kergemaks eesti keeles suhelda ja nad on hakanud tundma ennast enesekindlamana (näited 17 ja 18).

(17) Да, я стала намного лучше понимать язык и говорить на нем более уверенно.

(Jah, ma olen hakanud palju paremini keelest aru saama ning rääkima selles enesekindlamalt.)

(18) Конечно, ведь попадая в среду усиленного изучения языка твои навыки и развитие растут.

(Muidugi, sest intensiivsesse keeleõppekeskkonda sattudes minu oskused ja areng kasvavad.)

Vaatamata sellele ütles üks kolmandik vastanutest, et nad üldse ei näe mingeid muutusi keeleoskuses või vastupidi, keeleoskus on muutunud halvemaks (näited 19 ja 20).

(19) Я не чувствую прирост знаний! Эстонский язык я знаю точно на таком же уровне, что и год назад.

(Ma ei tunne üldse teadmise kasvu! Eesti keelt ma oskan samal tasemel kui aasta tagasi.)

(20) Я не чувствую прирост знаний, когда учу предметы на эстонском.

(Ma ei tunne teadmiste kasvu, kui ma õpin eesti keeles.)

Oli õpilasi, kes ütlesid, et teadmiste kasv on olemas, kuid nad ei saa öelda, et nad oleksid hakanud tundma end enesekindlamana eesti keeles rääkimisel või et rohkem keelepraktikat saavad nad mitte koolis, vaid eesti emakeelega sõpradega suheldes (näited 21 ja 22).

(21) Возможность стала больше, но я не ощущаю себя более уверенно во владении эстонским языком.

(Võimalusi on tulnud juurde, kuid ma ei tunne ennast enesekindlalt eesti keeles.)

(22) Толком в школе я не научился хорошо владеть эстонским языком, а большую пользу в изучении языка дали друзья эстонцы, не проживающие в Ида-Вирумаа.

(Õieti ma ei õppinud koolis hästi eesti keeles rääkima, vaid suuremat kasu andsid eestlastest sõbrad, kes ei ela Ida-Virumaal.)

4. Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas õpilased, kelle emakeel on vene keel, suhtuvad eestikeelsele aineõppele üleminekusse. Sealjuures analüüsiti juba läbiviidud uurimuste tulemusi, kus oli räägitud õpilaste ja õpetajate hoiakutest enne eestikeelsele õppele üleminekut. Bakalaureusetöö uurimusliku osa moodustab töö autori poolt läbi viidud küsitlus (SWOT-analüüs), mis andis ülevaate tänasest olukorrast vene õppekeele koolis Narva Kreenholmi gümnaasiumi näitel.

Varasemate uurimuste tulemustest (Vaiss 2009) selgub, et umbes pool vastanutest pooldas otsust õppida 60% õppeainetest eesti keeles, sest nad nägid selles perspektiivi keeleoskust arendada ja parandada, kuna see toob kaasa kindlustunde keele kasutamisel ning lihtsustab edaspidist õppimist ülikoolis. Samas oli N. Vaissi (2009) küsitlute hulgas levinud ka teine arvamus. Teine pool Vaissi respondentidest suhtus eestikeelsesse aineõppesse päris skeptiliselt ning eelistas gümnaasiumis rohkem vene keeles õppida. Nende arvates muudab eestikeelsele aineõppele üleminek õppimist veel raskemaks ning toob kaasa lisakoormust ja halbu hindeid.

Käesoleva bakalaureusetöö jaoks viidi Kreenholmi gümnaasiumi gümnaasistide hulgas läbi SWOT-analüüs. Sellega arendatakse N. Vaissi (2009) uurimust edasi konkreetse kooli õpilaste vastuste põhjal. Kui N. Vaissi uurimus puudutas õpilaste hinnanguid sellele, kuidas nad suhtuksid eesti keeles õppimisse, mis seisab alles ees, aga ei ole veel tegelikkuseks saanud, siis käesoleva bakalaureusetöö respondendid on juba 1–2 õppeaastat ise eesti keeles erinevaid õppeaineid õppinud ja jagavad vastustes oma tegelikke kogemusi. Vaadates tänaste õpilaste suhtumist eesti keeles õppimisse, on näha, et põhilised kriteeriumid on suuremalt jaolt samad, kuid vastanute osakaal mõnele küsimusele vastates on teine.

Kreenholmi gümnaasiumi respondentide vastustest on näha, et eestikeelsel aineõppel on ohte õppijate jaoks olemas, näiteks oma emakeele grammatika unustamine või halb mõju hinnetele, aga respondendid kirjutasid rohkem raskustest, mida eesti keeles õppimine endaga kaasa on toonud, rääkides väikesest sõnavarast, suurenevast koormusest ning raskete õppeainete mittemõistmisest.

Rohkem kui pool siinse küsitluse respondentidest ei näe üldse mingeid ohte eestikeelses õppimises ja nendel on optimistlik mõtteviis eesti keeles õppimise tuleviku

suhtes. Nad tunnevad, et see toob kaasa palju kasu või erinevaid võimalusi, näiteks saavad nad rohkem teada eesti kultuuri kohta ning saavad lugeda eesti kirjandust, ajakirjandust ja uudiseid. Peale selle annab eestikeelne aineõpe võimaluse uute inimestega tutvuda ja eestlastega vabalt ja ilma häbenemata suhelda. Õpilased tunnevad eesti keele tähtsust, kuna eesti keel on riigikeel, ja nad saavad aru, et riigieksamite edukas sooritamine sõltub samuti mõnevõrra heast eesti keele oskusest.

Õpilaste vastustest on selge, et tänapäeval on nende koolis antud eesti keeles õppimiseks kõik võimalused, mis aitavad õpilast ning lihtsustavad aineõppimist. Peale selle toodi vastustes esile eriti õpetajate tööd, sest igal õpilasel on võimalus pöörduda õpetajate poole küsimustega, millele nad saavad detailsed vastused.

Bakalaureusetöös läbi viidud küsitluse tulemused annavad võimaluse järeldada, et Narva Kreenholmi gümnaasiumi õpilaste vastuste põhjal paistab õppijate suhtumine eestikeelsesse aineõppesse tunduvalt positiivsemana, kui see oli mõned aastad tagasi. Õpilaste suhtumine muutub paremaks, mis on seotud eesti keele oskuse arenemisega ja siinse küsitluse vastuste põhjal on võimalik eeldada, et hiljem ei teki õpilastel üldse erilisi probleeme eesti keeles õppimisega.

Kasutatud kirjandus

Baker, Colin 2005. A parents' and Teachers' Guide to Bilingualism (Kakskeelne laps). Tõlge eesti keelde. El Paradiso.

Baker, Colin 2006. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Fourth edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Danca; <http://www.stfrancis.edu/content/ba/ghkickul/stuwebs/btopics/works/swot.htm>
Vaadatud 05.05.2012.

Ferrell, O., Hartline, M., Lucas, G., Luck, D. 1998. Marketing Strategy. Orlando, FL: Dryden Press.

Gabaidullina, Julia 2011. Eesti keele õppimise motivatsioonilise orientatsiooni mõõtmine tava- ja hiliskeelekümblusklassi näitel. – Noored filoloogid: kirjanduse ja keele piirimail. Koostanud ja toimetanud Ave Mattheus ja Anastassia Zabrodskaia. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.

Gardner, Robert C. 2001. Integrative Motivation: Past, Present and Future. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> Vaadatud 22.04.2013.

Gardner, Robert C. 2006. Motivation and second language acquisition; http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf Vaadatud 22.04.2013.

Gass, Susan M., Larry Selinker 2001. Second Language Acquisition: an Introductory Course. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hausenberg, Anu-Reet, Kristi Saarso 2008. Eesti kirjanduse õpetamine eesti keeles; http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/9_102008/17-24.pdf Vaadatud 22.04.2013.

Krashen, Stephen 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.

Leimann jt = Leimann, Jaak, Per-Hugo Skärvad, Juhan Teder 2003. Strateegiline juhtimine. Tallinn: Külim.

Loomine; <http://e-ope.khk.ee/oo/evoti/SWOT/miste.html> Vaadatud 05.05.2012.

Masso, Anu, Katrin Kello 2010. Implementing Educational Changes: Teachers' Attitudes towards the Transition to Estonian as a Language of Instruction in Russian-Medium Schools. – Teacher's Personality and Professionalism. Edited by Jaan Mikk, Marika Veisson, Piret Luik. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 53–72

Rannut jt = Rannut, Mart, Ülle Rannut, Anna Verschik 2003. Keel. Võim. Ühiskond. Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpik. Tallinn: OÜ Vali Press.

Rannut, Ülle 2005. Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Rapidbi; <http://rapidbi.com/swot-analysis-for-schools-and-education/>.

Vaadatud 06.05.2012.

Skutnabb-Kangas, Tove; McCarty, Teresa 2008. Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. – Jim Cummins (Ed.). Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer, 3–17.

Tallinn; www.tallinn.ee/est/g26s21720. Vaadatud 05.05.2012.

Teaching expertise; <http://www.teachingexpertise.com/articles/swot-analysis-personal-note-489>. Vaadatud 06.05.2012.

Tõstamaa; <http://www.tostamaa.edu.ee/default.asp?id=127> Vaadatud 05.05.2012.

Vaiss, Natalja 2009. Vene õppekeelega põhikooli õpilaste ja õpetajate hoiakud eestikeelse aineõppe suhtes vahetult enne 2007. aasta gümnaasiumireformi algust. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 5, 287–301.

Резюме. Данная учениками оценка обучения на эстонском языке на примере Нарвской Кренгольмской гимназии. SWOT-анализ.

Согласно изменениям в государственной программе образования все школы с русским языком обучения, начиная с учебного года 2007/2008, должны перейти на частичное обучение на эстонском языке. Для начала на эстонском языке начали преподавать такой предмет как эстонская литература, за ним последовали обществоведение и музыка, а еще позже присоединились география и история Эстонии. К учебному году 2011–2012 объем предметов, изучаемых на эстонском языке, должен был составлять 60% ото всех предметов. Главное учреждение, отвечающее за проведение реформы – Министерство образования и науки.

Тема данной бакалаврской работы – отношение учеников к обучению на эстонском языке на примере Нарвской Кренгольмской гимназии. Поскольку предыдущие опросы, связанные с темой перехода на эстоноязычное обучение также рассмотренные в данной бакалаврской работе (статья Натальи Вайсс (2009), а также Ану Массо и Катрин Келло (2010) являются исследованиями, проведенными до реформы образования, то основной задачей данной работы является выяснить, как ученики гимназии с русским языком обучения относятся к обучению на эстонском языке в данный момент (учебный год 2012/2013), спустя 6 лет после проведения реформы.

Работа состоит из трех частей, две из которых являются теоретическими, третья же является анализом, сделанным на основе результатов SWOT-анализа, проведенного среди учеников Нарвской Кренгольмской гимназии. В опросе участвовали ученики гимназической ступени: два 10х и два 11х класса – в общей сложности 61 человек, для которых родным языком является русский. В данный момент (2013 г.) их нагрузка предметов с эстонским языком обучения составляет 60%.

Из результатов опроса видно, что, конечно, с одной стороны угроза в обучении на эстонском языке присутствует, например, забывается грамматика

родного языка или это негативно сказывается на оценках, но в своих ответах, респонденты говорили больше о трудностях, возникших в связи с переходом на эстоноязычное обучение. Например, из-за недостаточного словарного запаса у учеников уходит много времени на перевод, из-за чего они не успевают делать остальные уроки. В связи с этим, нагрузка и вероятность непонимания предмета возрастают.

С другой стороны, больше чем половина опрошенных, не видит никакой опасности в обучении на эстонском языке. Напротив, они считают, что это несет с собой только большую пользу и различные возможности. Например, это делает возможным больше узнать о культуре государства, в котором они живут, читать произведения эстонских авторов, а также получать информацию из эстонских СМИ. Также, это дает возможность познакомиться с новыми людьми и свободно, без всяких стеснений общаться с эстонцами. Кроме того, эстонский язык – это государственный язык, и поэтому ученики осознают всю важность его изучения, т.к. это один из основных факторов, обеспечивающих удачную сдачу экзаменов, поступление в престижные университеты страны, а также способствует получению хорошей работы.

Из ответов учеников видно, что на сегодняшний день в школе созданы многие условия, способствующие и облегчающие обучение на эстонском языке, например высококвалифицированные учителя, готовые прийти на помощь в любой момент, наличие словарей, часы консультаций и т.д.

Результаты проведенного опроса дают возможность сделать выводы, что отношение к обучению на эстонском языке становится более позитивными в сравнении с предыдущими годами, что связано с повышением уровня владения языком у учеников. В связи с этим, можно предположить, что в дальнейшем у учеников вообще не будет возникать серьезных проблем с обучением на эстонском языке.

Lisa. Kokkuvõtte SWOT-analüüsi tulemustest

Tabelis esitatakse õpilaste vastused lühendatud kujul ja eesti keelde tõlgituna. Sulgudes on lisatud õpilaste arv, kes on andnud sarnase vastuse.

Tugevused: <ul style="list-style-type: none">• Soov keelt õppida (3)• Keeleoskus heal tasemel (2)• Edasipüüdlikkus (3)• Hea suhtlemisoskus (8)• Pole probleemi kirjutamisega eesti keeles (1)• Kirjaoskus (2)• Oskan lugeda eestikeelseid tekste ilma sõnaraamatuta (1)• Suur sõnavara (3)• Hästi saan eestikeelsest kõnest aru (3)• Meeldib keeli õppida (5)• Hea hääldus (1)• Ei ole mingeid tugevusi (7)• Kas tunnete teadmiste juurdekasvu ja end enesekindlamana eesti keele valdamisel?<ul style="list-style-type: none">- Jah (41)- Ei (16)	Nõrkused: <ul style="list-style-type: none">• Grammatika (9)• Mittemõistmine (10)• Halb mälu (2)• Ei tea (1)• Laiskus (4)• Omandan halvasti õppematerjali (2)• Keelekeskkonna puudumine (1)• Pole mingeid nõrkusi (5)• Sõnavara (9)• Probleemid kuulamisega (3)• Hirm rääkida (1)• Mulle eesti keel ei meeldi (5)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Võimalused:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sõnavara suurenemine (26) • Edukalt riigieksameid sooritada (3) • Keelega harjuda (2) • Ei anna mitte midagi (3) • Edaspidine õppimine Eestis (3) • Eesti raamatuid, ajakirju lugeda ja uudiseid vaadata (3) • Head töökohta saada (1) • Eestlastest aru saada, kui olen teises linnas (5) • Eesti keele oskust parandada (8) • Kodakondsuse saamine (1) • Rahulikult end tunda (1) • Eestastega suhelda (3) • Keele õppimine erinevates valdkondades (3) 	<p>Ohud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ei jõua kõiki koduülesandeid teha (1) • Teadmiste kvaliteet halveneb (2) • Suur koormus (3) • Tähelepanu halveneb (1) • Hirm riigieksameid mitte sooritada (2) • Õppeainest arusaamine halveneb (12) • Õppeainete mittemõistmine, sest õpitakse ainult eesti keelt (7) • Terminite mittemõistmine (3) • Ülesande mittemõistmine (4) • Ebapiisav aineteadmine (3) • Emakeeles vigade tegemine (1) • Emakeeles ainete mittemõistmine (3) • Tekivad probleemid emakeeles mõtete formuleerimisega (2) • Psühholoogilise tervisega probleemid (3) • Oht oma emakeelt unustada (4) • Sõnade mittemõistmine (1) • Halvad hinded (3) • Pole mingeid ohte (18)
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina

(autori nimi)

(sünnikuupäev:

_____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

(lõputöö pealkiri)

mille

juhendaja

on

(juhendaja nimi)

1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, _____ *(kuupäev)*